

Pedagogía hermenéutica del lugar: narrativas del exterior urbano de la escuela en su vínculo con el desarrollo de la alteridad educativa¹

RODRIGO MORENO APONTE²

Resumen

El presente artículo, resultado de investigación, tuvo como eje el tema del vínculo entre espacio y escuela. De este se desprendieron dos conceptos esenciales: lugaridad y alteridad. El primero fue rastreado desde los campos de la sociología, antropología, arquitectura y ontología; el segundo se estudió desde las propuestas de Lévinas, Ricoeur, Gadamer y

-
- 1 Esta investigación se deriva de la tesis doctoral *Pedagogía hermenéutica del lugar: narrativas del exterior urbano de la escuela en su vínculo con el desarrollo de la alteridad en la acción educativa*, presentada a la Universidad de Málaga, España, para obtener el título de doctor en Educación. Los resultados de la investigación fueron socializados con los docentes del Colegio Técnico República de Guatemala en la semana institucional de mitad del año 2016. Una versión ampliada de la investigación está en proceso de publicación (preaceptado) en la revista *Actualidades Investigativas en Educación*, de la Universidad de Costa Rica.
 - 2 Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, magíster en Filosofía y doctor en Educación, de la Universidad de Málaga, España. Vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Colegio Técnico República de Guatemala. Contacto: rodrigomorenoaponte@hotmail.com

la pedagogía de la alteridad. El propósito de este texto fue hallar la naturaleza de la relación entre la experiencia exterior de la escuela urbana y sus vivencias internas. Se realizaron entrevistas a tres estudiantes y a dos profesores. El proceso de contextualización del espacio en la investigación fue hecho por medio de diarios de campo en un colegio público de Bogotá. La metodología usada fue de corte fenomenológico-hermenéutico.

De lo anterior se desprendió un enfoque biográfico-narrativo desde el cual se realizaron procesos de reducción hermenéutica y fenomenológica, a la luz de la técnica de la autoetnografía y las propuestas de interpretación de Van Manen. Los resultados evidenciaron la escisión que existe entre la experiencia de la ciudad y la escuela urbana, esto supuso una ruptura entre la realidad del mundo de la vida cotidiana de los estudiantes y los discursos de una sociedad ideal que propone la escuela. Por lo tanto, un factor que se debe hacer presente en la experiencia de la escuela, como es la conflictividad, fue invisibilizado por el espacio escolar. En esencia, para que se vinculen estos espacios y aflore una pedagogía hermenéutica del lugar, por medio de la cual la escuela visibilice los procesos de interculturalidad, alteridad y experiencia de la ciudad del estudiante, es necesario que se haga presente el uso del lenguaje inclusivo que reconozca al otro desde su diferencia.

Palabras clave: pedagogía, ciudad, lugaridad, alteridad, fenomenología hermenéutica.

La preocupación por el espacio de la ciudad

Por la coyuntura que estamos viviendo en Bogotá, donde eventos de intolerancia se presentan día a día en nuestras relaciones sociales, las escuelas públicas, dado su carácter laico, están llamadas a generar procesos de alteridad e interculturalidad conducentes a que nos podamos reconocer como sujetos diferentes. Esto no se puede dar cuando la escuela se aísla en sus discursos internos y desconoce qué ocurre en el exterior. Si es de esta manera, la escuela corre el riesgo de aislarse en una burbuja temporal que desatiende al mundo que sigue su flujo social.

Según lo anterior, la preocupación que convoca esta investigación es el espacio como configurador de las relaciones sociales entre la ciudad y la escuela. Esto ya supone decisiones teóricas y metodológicas, puesto que

no se puede anclar la mirada investigativa a un análisis desde el interior de la institución escolar; más bien, se busca comprender su relación con la ciudad. En consecuencia, subyacen dos conceptos claves para esta investigación: lugaridad y alteridad.

Se pretende que esta investigación se convierta, a futuro, en un tipo de pedagogía que acoja la relación entre los conceptos nombrados, a saber: *espacio social de la ciudad-escuela urbana-lugaridad-alteridad*. A esta manera de ver la acción educativa se le da, en esta investigación, el nombre de pedagogía hermenéutica del lugar. ¿Por qué este nombre? En lo que viene se tratará de evidenciar la respuesta a este interrogante y, a la vez, se sustentarán las afirmaciones con las que abrimos este texto. En principio, expondremos algunos de los referentes teóricos que usamos durante la investigación y presentaremos el problema de investigación. Después de esto, se dará paso a la exposición del campo de estudio empírico, los aspectos metodológicos y, de manera general, evidencias del análisis de los datos. Finalmente, expondremos las conclusiones que buscarán dar cuenta de lo que propone el tipo de pedagogía que traemos a colación.

Espacios contradictorios y no lugares

Ante el panorama de complejidad del espacio urbano y su relación inherente con la experiencia de los sujetos, consideramos pertinente dirigir nuestra mirada al término de *heterotopía* (Foucault, 1999). Este se refiere a espacios con discursos o simbologías opuestas, pero, que, a su vez, están yuxtapuestos. Por ejemplo, un centro comercial que se encuentra a pocos metros de un barrio en condición de pobreza o una cárcel contigua a un colegio. Estos espacios también presentan las dinámicas de estar constituidos a partir de encerramientos que los aíslan entre sí. No obstante, proponemos la figura topológica de la cinta de Möbius para explicar que la dinámica del sujeto en la ciudad es la de entrar y salir simultáneamente de estos espacios que se contradicen entre sí, a pesar de que estén diferenciados uno del otro por medio de límites.

Esta experiencia heterotópica que el sujeto tiene de la ciudad, la vinculamos con el concepto de “no-lugar” (Augé, 2000; 2004), a saber: una experiencia de espacio que se invisibiliza o sencillamente no guarda un significado social para el sujeto. Sin embargo, se apoya la idea de que estos no-lugares producen individuos, así como la heterotopía. Por esto

último, dichos conceptos, esencialmente espaciales, nos llevan a una comprensión más particular de la ciudad.

La espacialidad del espacio se halla en relación con lo humano, el espacio está en todo lado, pero somos nosotros los que le damos su significado. Sumado a esto, notamos la preeminencia de la lugaridad del lugar en la conformación de la identidad del sujeto. Esto nos hace ser lo que creemos ser y la representación que tenemos entre nosotros, lo cual conlleva a un contexto simbólico pensado-sentido-vivido (Vásquez y Pérez, 2009).

La escuela: entre límites o con fronteras

A la luz de lo anterior, tenemos en cuenta que la situación de la escuela urbana constituye la dinámica entre los discursos que se dan en su interior y su exterior, que, a su vez, producen dos acontecimientos: la escuela como límite y la escuela como frontera.

Simmel desarrolla el concepto de límite al compararlo con el marco de una obra de arte. Este cumple la función de diferenciar la obra de sus puntos adyacentes y a la vez, se la encierra en sí misma. Acá se fortalecen las características de la obra de arte tal como lo evidencia Simmel (1927).

Igualmente, una sociedad se caracteriza como interiormente unida, cuando el espacio de su existencia está limitado por límites perfectamente claros, y, al contrario: la unidad mutua, la relación funcional de todos los elementos entre sí, se expresa espacialmente por el límite que sirve de marco.

La consecuencia del límite, desde una perspectiva sociológica, es que genera una división entre las partes que, a su vez, se repelen y ejercen acciones “ofensivas” y “defensivas” entre dos vecinos.

Cuando se propone la escuela desde un lugar de límites, el estudiante entra en contradicción con su mundo vital, pues él se tiene que desentender de las dinámicas del exterior en las que también configura su identidad, para, desde ahí, ingresar al espacio cerrado de la escuela. Aquí el estudiante queda transitando entre espacios que se repelen.

La frontera, por otra parte, maneja relaciones con el exterior. Acá sí se necesita del otro. Mientras que al límite no le interesa el exterior, a la frontera sí. “Las fronteras cumplen con una función dual de ser barreras y membranas permeables a la vez” (Giroux, 1997, p. 36). Las fronteras son de origen social, no son generadas a partir de coordenadas abstractas. Hacer referencia a la frontera significa establecer vínculos entre dos o más actores. Asumir las prácticas pedagógicas en el sentido de una frontera nos permite, como educadores, entender la posibilidad de reconocer manifestaciones culturales distintas a la propia o a la que impera en la sociedad.

Los pilares: pedagogía de la alteridad, lugaridad

Entendemos la alteridad desde la filosofía de Lévinas (1993; 2000; 2001; 2002; 2003) que, de manera muy general, es definida como la responsabilidad que tengo hacia el otro a partir de una exterioridad que se me aparece en torno a una relación ética³. Estas ideas son recogidas por la pedagogía de la alteridad (Mélich, 1994; Bárcena y Mélich, 2000; Skliar, 2002; Valera-Villegas, 2002; Ortega, 2004; Vila, 2005; Magendzo, 2006; Larrosa y Skliar, 2009). Esta corriente pedagógica pone en el plano de la acción educativa las relaciones éticas que se dan en la escuela. De ahí que se encuentre el interés, que en la actualidad cobra relevancia, por la convivencia desde relaciones de respeto y reconocimiento de los unos con los otros.

En cuanto a la lugaridad, partimos de las propuestas de los campos de Geografía Humana (Tuan, 2007; Massey, 2002; 2004; 2005; 2008; 2008b), Fenomenología (Heidegger, 2010; 2015; Bachelard, 2005), Arquitectura (Hiernaux, 2006, 2007) y Sociología (Bourdieu, 1999; 2002; 2007). De manera general, la lugaridad vendría a ser el valor que le damos a los espacios vividos que son significativos para nosotros y que, por ende, no transitamos sino que habitamos.

Los anteriores referentes nos permitieron acceder, a nivel teórico, a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la naturaleza de la relación

3 No obstante, consideramos que es en la propuesta de Paul Ricoeur (2006) en la que se halla una idea más apropiada para el tipo de alteridad que buscamos, esto es, el reconocimiento en el que hay una reciprocidad en el acto de acoger al otro.

entre los lugares vividos del estudiante fuera de la escuela urbana, en los que se desarrollan manifestaciones culturales e ideológicas, y las dinámicas del espacio escolar, que permitan proponer situaciones de alteridad por medio de una pedagogía hermenéutica del lugar?

La anterior pregunta nos llevó a establecer como objetivo general, indagar por la experiencia vivida del estudiante a partir de la relación entre sus manifestaciones culturales y la escuela, para, desde la comprensión de esto, interpretar el camino hacia el desarrollo de la alteridad por medio de una pedagogía hermenéutica del lugar. En consecuencia, se desprendieron tres objetivos particulares. En primer lugar, se buscó comprender las experiencias de estudiantes que hacen parte de una cultura urbana que no está vinculada a la cultura generalizada en la sociedad y que no es reconocida por las pretensiones disciplinarias que pueda tener la escuela. Por otra parte, como consecuencia de lo anterior, se pretendió relacionar el lugar vivido de los estudiantes fuera de la escuela con el interior de esta institución. Finalmente, con respecto al momento empírico de la investigación, se quiso realizar un acercamiento desde una propuesta fenomenológico-hermenéutica para acceder al fenómeno de la acción educativa propuesta para esta investigación.

Narrar, escuchar, interpretar y, de nuevo, narrar

La investigación se realizó en el Colegio República de Guatemala, de carácter público, ubicado en Bogotá, Colombia. Los participantes de la investigación fueron dos jóvenes mujeres de dieciséis y diecisiete años, un joven hombre de diecisiete años, y dos docentes de la institución. De acuerdo con el cronograma de investigación llevado a cabo entre los años 2015 y 2016, el recorrido que transitamos tuvo 4 momentos clave que describimos a continuación:

Momento 1. ¿Cómo llegó al problema de investigación?: como se tuvo la oportunidad de realizar la investigación en un espacio con el que se tiene contacto diario, surgió la facilidad de generar diarios de campo que fueron perfilando a dónde se quería dirigir la mirada investigativa. Esta situación llevó a plantear unos conceptos centrales y, asimismo, un problema de investigación inicial. En consecuencia, se produjo la necesidad de realizar un estado del arte en torno a esto. Más adelante, una vez que se llevó a cabo esta labor, el problema de investigación volvió a

perfilarse. Esto sucede porque se acudió al proceso de autoetnografía (Moreno, 2016)⁴. Se trató de partir de la experiencia situacional como investigador para dar cuenta de las motivaciones que guiaron la búsqueda de la esencia del fenómeno.

Momento 2. Delimitación conceptual: este momento de la investigación fue destinado a realizar una consulta de documentación fenomenológica. No obstante, cabe decir que no accedimos solamente a documentación de este campo, sino que hubo la necesidad de acudir a las ciencias sociales y las humanidades para ilustrar los conceptos centrales de esta investigación.

Momento 3. Trabajo de campo: búsqueda de experiencias de lugaridad y alteridad: este momento de la investigación estuvo dedicado al trabajo empírico. El camino que se siguió a esta altura fue el siguiente:

A) **Negociación:** con los participantes, foco de las narrativas, se llegó al acuerdo de la estructura, límites y alcances de las entrevistas. Se propuso a cada participante el compromiso de que, a medida que iban surgiendo las narraciones serían informados acerca del proceso y, además, se les garantizaría el anonimato durante la escritura.

B) **Entrevistas semiestructuradas:** acudimos a indagar por medio de este tipo de entrevista los relatos de vida de los involucrados (Denzin, 1989). Se realizaron una serie de encuentros. El primero fue a modo de exploración. Los demás fueron rastreos de núcleos temáticos en torno al problema de investigación. También se hicieron retroalimentaciones de los resultados del proceso narrativo que permitieron que los involucrados en la muestra pudieran devolver la palabra a esa narración en la que fueron protagonistas.

C) **El informe narrativo:** seguimos la ruta propuesta por Van Manen (2003) para la comprensión e interpretación de las narrativas: I. *La aproximación holística o sentenciosa*: lo que se buscó con esto fue identificar una frase sentenciosa que captara el significado esencial

4 Este texto es el resultado de una publicación de mi autoría que surgió de esta investigación. Ahí se encuentra la ampliación del significado de la autoetnografía, sumado a su relación con la hermenéutica del filósofo Gadamer y la investigación en educación.

de la narrativa. II. *La aproximación selectiva o de marcaje*: dentro de la estructura narrativa se identificaron una serie de frases que dieran cuenta del contenido esencial que se buscó comprender. III. *La aproximación detallada línea a línea*: se destacó frase por frase, estrictamente para hallar el tema esencial.

Ahora bien, la escritura de la interpretación de datos acudió a una forma narrativa de acceso al fenómeno. Se entiende acá por narración “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar, 2002a). Al ser textos que partieron de una experiencia directa con el mundo que compartimos, consideramos que la interpretación tenía que pasar por una cuestión de diálogo con la narración y, a su vez, el informe ser narrativo. Esto último porque “cuando desaparece el carácter narrativo en el informe, por un fuerte tratamiento categorial o analítico, la investigación ha dejado de ser narrativa” (Bolívar, 2002a).

Momento 4. Conclusiones. Consecuencias de una pedagogía hermenéutica del lugar: para develar el tema esencial se usó la variación imaginativa. Por lo tanto, lo que se hizo fue que, a partir de identificar los temas esenciales, se puso en otro contexto la idea identificada para hallar una estructura fija e invariable del fenómeno que quisimos comprender. Esta situación nos llevó a plantear las siguientes relaciones: *historias cruzadas y confrontaciones*. Llamamos *historias cruzadas* a la experiencia común que tienen los participantes, bien sea en relación con el espacio de la investigación o con situaciones compartidas con los demás participantes. Esto supuso una triangulación entre sujetos. Por otra parte, dimos el nombre *confrontaciones* a las relaciones, rupturas o ideas emergentes que se dieron entre el componente teórico y empírico de esta investigación. Por ende, hicimos una triangulación entre los conceptos teóricos y relatos de vida.

Narradores: su lugaridad, su alteridad

La interpretación de los relatos de vida, si bien fue un proceso narrativo, también fue comprendida desde gráficos que evidenciaron los vectores

ubicados en el interior y exterior de la escuela. Por lo tanto, los hallazgos se perfilan desde un componente de acciones sociales en relación con el espacio habitado.

Eduardo: coordenadas de alteridad

La ciudad se manifiesta en el colegio porque Eduardo la tiene presente en su relación educativa. Esta halla lugar en sus clases, ya que en su espacio del aula se permite la experiencia del estudiante como tal. Esa ciudad que escapa a la experiencia de la escuela, pareciera que se visibiliza por medio de la puesta de la alteridad en la relación educativa que propone este profesor.

La lugaridad es la que espacializa las relaciones de alteridad; también el espacio vital del lugar es en donde vienen a presentarse las relaciones de alteridad que la escuela necesita. No obstante, no se puede dejar fuera de la interpretación el hecho de que la experiencia de Eduardo al exterior de la escuela también incide en su forma de contemplar la relación pedagógica con el estudiante. Así pues, los vectores parten de la experiencia de la vida cotidiana en la ciudad desde la situación cultural de Eduardo y los estudiantes. Esto supone un encuentro cultural en la escuela que, según el relato de vida de Eduardo, permite el reconocimiento entre sujetos a la luz de la alteridad.

José: coordenadas de diferenciación espacial

La dinámica espacial de la experiencia de José nos dejó ver que la situación vectorial partió del origen de la escuela, pero no permitió establecer claramente la coordenada con la relación de la ciudad. Esto en una función matemática no es posible puesto que siempre que hay un vector, necesariamente hay una coordenada. Lo que sucede desde la experiencia de José, a la luz de un análisis espacial, es que, a pesar de su conocimiento de las experiencias de los estudiantes alrededor del colegio, el punto de encuentro cultural siempre se ancló al interior del colegio. El vector no salió de ahí, por lo tanto, la experiencia de la relación educativa dentro de la escuela se ceñiría sólo a ese espacio.

Lo que se pudo comprender de la experiencia de José fue la búsqueda constante por el bienestar del estudiante. Estas acciones están enmarcadas

en sus preceptos de disciplina y respeto. El docente conoce el espacio circundante del colegio y las problemáticas del barrio como lugar de experiencia de los estudiantes. Esto ha permitido un manejo de conflictos radicales como el pandillismo o la inseguridad. Aunque la teleología de estas acciones supone un compromiso con la formación ética de los estudiantes, la situación espacial aparta la experiencia del espacio exterior de la escuela. Por lo tanto, se excluye de la que ellos tienen. Sus lugares se convierten en no-lugares que dificultan una relación de alteridad con ellos, pues esto implica un desconocimiento de su lugaridad y todo el cúmulo cultural que esto trae consigo.

Víctor: heterotopía y no-lugar, ciudad como lenguaje

La experiencia de Víctor impide que se pueda interpretar como una cinta de Möbius, puesto que se diferencian los espacios de la escuela y la ciudad a la manera de un límite. Estos se repelen y no hallan su vínculo. Acá las coordenadas se ven desde el centro de la escuela como origen del vector de experiencia de Víctor, no por decisión propia, sino por las mismas mecánicas culturales de este espacio. Así pues, hablar de interculturalidad y alteridad se torna difícil en la medida que la lugaridad de Víctor, su lugaridad de la calle, de la pared, del grafiti, pasan a ser espacios sin importancia en el discurso educativo.

Sumado a esto, toda la ciudad se convierte en lenguaje (García, 1997). La ciudad le habla a Víctor, lo llama para que viva con ella, en ella. Más que un fenómeno físico, la ciudad es un espacio existencial que escapa a la racionalización de la vida del estudiante que pretende la escuela. Víctor dialoga con la ciudad. No es algo unilateral de la experiencia del estudiante, sino que es la ciudad la que devuelve la mirada y responde al actuar de Víctor.

Camila: vectores cerrados

La experiencia de Camila muestra que hay una ruptura entre su experiencia de la vida cotidiana y el colegio. La coordenada de la experiencia de Camila permite ver que los vectores que representan su experiencia cultural dentro de la institución escolar surgen del propio espacio del colegio. La búsqueda de homogeneidad en los estudiantes no permite la ubicación de una coordenada exterior, puesto que se excluyen las experiencias culturales particulares con las que viene ella.

Se pudo observar que el hecho de que su situación cultural haya sido por influencia de la familia, que haya encontrado pocas personas que comparten sus gustos y que finalmente la escuela no tuvo mucha influencia en el desarrollo de su identidad en relación con sus gustos particulares, sugiere que existe una ruptura entre espacios. En el colegio fue confrontada por su color de cabello, que reñía con una norma tácita de la institución. También ocultó sus tatuajes y, en síntesis, trató de evadir para el colegio sus gustos desarrollados en su lugar de experiencia fuera de la escuela. Esto sugiere que no se permite ver de manera clara una relación entre la lugaridad del estudiante y el colegio.

Michel: la coordenada del hogar

Aquí emerge un concepto que nos invita a pensar el espacio virtual, pues es ahí, según vimos en el relato, donde ella aprende y se apropia e identifica con los discursos que de una u otra forma se dan en su experiencia con la música. También encontramos la lugaridad de un espacio virtual, pues ella afirma que por medio de la Internet pudo conocer la música de su gusto. Aquí no hay relación presencial con el otro. Aunque por esto, no se puede decir que existía la ausencia del otro.

El vacío de la experiencia con la ciudad no implica que no exista una lugaridad o relación con el espacio urbano. Lo que encontramos es que siguen las mismas significaciones que se encuentran en una experiencia de ciudad, pero desarrolladas en otros lugares. Esto responde a que Michel vive en la ciudad y tiene experiencia de ella. Así como ella dice que va del colegio a la casa y de la casa al colegio, también tiene que pasar por una calle de la ciudad. Esta experiencia es distinta a la del tránsito diario de una vereda, quebrada o paisaje colmado de naturaleza que son espacios paradigmáticos del entorno rural. Ahí ya existe una experiencia de ciudad. Ella se relaciona con ciudadanos, razón por la cual ahí también está la experiencia urbana. Además, estudia en un colegio urbano que le permite relacionarse con la experiencia de la ciudad que tienen sus profesores y compañeros estudiantes.

Llegada al sentido del problema

Para que se abran paso a los discursos dentro de la escuela desde el exterior, según se pudo confrontar entre la teoría y la interpretación de los

relatos de vida, se necesita por parte de la escuela algo más que saber que existen y están en algún lado de la ciudad. La acción educativa, que hemos nombrado como pedagogía hermenéutica del lugar, abre paso a la idea de que se puede comprender e interpretar el actuar de los estudiantes, así desconozcamos, en principio, su realidad significativa. Es el lenguaje el que permite esto último. El no-lugar pasa a ser lugar, es decir, el espacio vivido del estudiante ahora es visible en los discursos de la escuela. La consecuencia de esta situación pedagógica la ilustramos por medio de la siguiente figura:



Fuente: elaboración propia.

¿La situación espacial del esquema anterior ilustra que la lugaridad y la alteridad están ausentes? Todo lo contrario. Están presentes porque son los conceptos los que ya han entrado a la escuela y, asimismo, han podido acceder al espacio de la ciudad desde su interior. Este es el espacio donde se despliegan la lugaridad y la alteridad. Ya no existe una utopía, sólo heterotopías que coexisten entre los espacios adyacentes que se encuentran presentes en la relación social.

Las instituciones también se relacionan entre sí, pero no a la manera de una red estructuralista. Más bien, cobran relevancia las vivencias del sujeto para permitir estos vínculos. Instituciones por sí mismas no existen. Las experiencias del sujeto son las bases de los discursos de las instituciones. En este plano la alteridad y lugaridad están difuminadas en el espacio; no es necesario destacarles ya que ellas son los conceptos espaciales y, también, son el espacio discursivo que moviliza todo.

Por todo lo anterior, se puede sostener que el docente no puede ser un conocedor a profundidad de todas las experiencias culturales de los estudiantes. Dada la multiplicidad, complejidad y heterogeneidad de estas, es una labor que pareciera salirse de las manos. Empero, proponer las condiciones que permitan trabajar con esas situaciones culturales para que el estudiante pueda expresar esa experiencia de mundo, es una situación distinta.

Una pedagogía hermenéutica del lugar permite identificar las situaciones donde se dan esas experiencias culturales. Esto, porque cuando se está al tanto de la lugaridad de los estudiantes, se atiende al reconocimiento de su experiencia espacial de mundo, de su espacio vivido, o de su mundo de la vida cotidiana. Entender que el estudiante es culturalmente activo y que no necesariamente sigue el lineamiento cultural que para él tiene la escuela, significa un paso necesario para reconocer al estudiante desde su diferencia. Somos iguales en tanto seres humanos, pero nos asumimos diferentes porque somos sujetos con experiencias culturales distintas.

Aperturas

El reconocimiento de la experiencia del lugar del estudiante nos permite encontrar otra vía de acceso hacia la alteridad en la acción educativa dentro de la escuela. La acción pedagógica, que tiene como fondo la alteridad en la escuela, se relaciona con lo que nos dejan los conceptos espaciales entre el vínculo escuela-ciudad. Para esto, anclamos la idea central de esta investigación a la propuesta de una pedagogía hermenéutica del lugar.

Nuestra propuesta pedagógica sostiene la comprensión de los lugares de los estudiantes por medio de la interpretación de su lugaridad. Esto implica la necesidad de que los sujetos que orientan los procesos pedagógicos en las instituciones escolares se descentren de su propia experiencia cultural para poder acceder a la experiencia espacial de los estudiantes (Skliar 2002; 2006). Por lo tanto, es necesaria una oposición a un pensamiento pedagógico que considere la realidad como una totalidad acabada que debe seguirse a partir de una tradición cultural establecida, en la que poco importan las manifestaciones culturales minoritarias. Todo esto compone la necesidad de que haya una acción pedagógica atravesada por las relaciones de alteridad.

El tipo de pedagogía que planteamos es hermenéutica porque busca la comprensión e interpretación del otro a partir del vínculo con el lenguaje (Gadamer 1992; 2000). Nos referimos al lenguaje que posibilita el diálogo. Este es un estado de apertura hacia el otro, por medio de la escucha, para poder intervenir con la palabra y que esta pueda ser devuelta. Es una pedagogía del lugar porque tiene en cuenta los espacios vividos en los que el estudiante desarrolla su identidad. Por lo tanto, lo que se encuentra acá es una relación pedagógica desde el vínculo entre alteridad, lenguaje y lugaridad.

Referencias

- Augé, M. (2000). *Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Augé, M. (2004). *¿Por qué vivimos? Por una antropología del espacio*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Bachelard, G. (2005). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, Campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Denzin, N. (1989). “Interpretive biography”. *Qualitative Research Methods*. Vol 17. Newbury Park: Sage Publications.
- Foucault, M. (1999). “Estética, ética y hermenéutica”. *Obras esenciales, volumen III*. Barcelona: Paidós.
- García-Canclini, N. (1997). *Imaginarios urbanos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Gadamer, H-G. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Gadamer, H-G. (2003). *Verdad y Método I*. Salamanca: Editorial Sígueme.

- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (2010). *El arte y el espacio*. Barcelona: Editorial Herder.
- Heidegger, M. (2015). *Construir, habitar, pensar*. Disponible en: www.artnovela-ar
- Hiernaux, D. (2006). "Repensar la ciudad: la dimensión ontológica de lo urbano". *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 6 (2), 7-17. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/745/74540202.pdf>
- Hiernaux, D. (2007). "Los imaginarios urbanos: de la teoría y los aterrizajes en los estudios urbanos". *Revista Eure*, 33 (99), 17-30. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19609903>
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Ediciones Hommo Sapiens.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar el otro*. Madrid: Editorial Pretextos.
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros.
- Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. México D.F.: Editorial Taurus.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (2003). *De otro modo de ser o más allá de la esencia*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Madrid: Editorial Melusina.
- Magendzo, A. (2006). "El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación". *Revista, Polis*, 15 (5). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306007>
- Massey, D. (2002). *Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Massey, D. (2004). "Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización". *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, (57), 77-84. Disponible en: <http://oro.open.ac.uk/7376/>
- Massey, D. (2005). "La filosofía y la política de la espacialidad, algunas consideraciones". En: *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Barcelona: Paidós.

- Massey, D. (2008a). *For space*. California: Sage Publications.
- Massey, D. (2008b). "Hay que traer el espacio a la vida". *Revista Signo y Pensamiento* 53 (27), pp. 327-346. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011529021>
- Melich, J.C. (2001). *Responder del otro: reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Moreno, R. (2016). "La situación hermenéutica del personal docente investigador: Una propuesta para investigar en el campo de la educación desde los prejuicios y la auto-etnografía". *Revista Abra*, 36 (52), 1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/abra.36-52.4>
- Ortega, P. (2004). *Moral education as pedagogy of alterity*. 33 (3). DOI: 10.1080/0305724042000733055
- Simmel, G. (1927): *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Revista de Occidente.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2006). "Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación". *Revista Colombiana de Educación*, (50), 253-266. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244014>
- Valera-Villegas, G. (2002). *Pedagogía de la alteridad: una dialógica del encuentro con el otro*. Universidad Central de Venezuela: Fondo Editorial Humanidades.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia Humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books S.A.
- Vázquez, B y Pérez, J. (2009). "Nuevas identidades - otras ciudadanías". *Revista de Ciencias Sociales*, (4), 653-667. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28012285007>
- Vila, E. (2005). *Ética, interculturalidad y educación democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad*. Huelva: Editorial Hergué.